

Apontamentos sobre a experiência inclusiva

*Igor Henrique Lopes de Queiroz **

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas considerações sobre o estágio curricular supervisionado em História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), levantando questões sobre a experiência de trabalhar com crianças de inclusão em sala de aula.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Estágio Supervisionado, História.

Abstract: This paper presents some considerations on the supervised traineeship in History at the Colégio de Aplicação from Federal University of Santa Catarina (UFSC), raising questions about the experience of working with inclusion children in the classroom.

Keywords: Inclusive education, Supervised traineeship, History.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq. E-mail: igorhlqueiroz@gmail.com

Introdução – breve histórico sobre a inclusão

Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹, produzido pelo MEC/SEESP, o atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se ainda no período imperial, por meio da fundação de duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e data de 1954 a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Este documento traz um breve histórico sobre a normatização do atendimento educacional a crianças com deficiência.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu o atendimento educacional a pessoas com deficiência, ao fixar o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A LDBEN foi modificada, durante o período de ditadura militar, pela Lei nº 5.692/71, que estabelecia tratamento especial para deficientes físicos e mentais, para os que estavam atrasados quanto à idade e para os superdotados.

Dois anos depois (1973) foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, para ser responsável pela coordenação da educação especial no Brasil. Suas ações, no entanto, resumiam-se a campanhas assistenciais e isoladas. Nesse período, nenhuma política pública de acesso universal à educação foi efetivamente posta em prática, apenas esparsas políticas especiais para a educação de alunos com deficiência, como a criação de classes e algumas escolas especiais. O número de crianças

1 MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

atendidas, entretanto, foi muito baixo, pois visava incorporar as crianças que se aproximassem da dita normalidade.

A utópica Constituição Federal de 1988, com seus belos e inalcançáveis objetivos, definia em seu artigo 205 que a educação seria um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (nunca postos completamente em prática até hoje, 2011). Definiu-se como dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino².

Dois anos depois, a obrigatoriedade de pais ou responsáveis de matricular as crianças na rede regular de ensino seria estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, preconizando o atendimento especializado a crianças e adolescentes portadores de deficiências³.

Ainda na década de 1990, foi lançada pela UNESCO a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que afirmava que

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo⁴.

Mais importante para entender as tentativas brasileiras de estabelecer ou modificar as já existentes políticas de inclusão foi a *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994. O documento apelava para que os governos adotassem medidas inclusivas, para a participação de pais e organizações no planejamento e tomada de decisões, para a formação de professores e inclusive para que

2 *Portal Educação*. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/1284/constituicao-federal-de-1988-educacao-especial>>. Acesso em: 20 set. 2011.

3 BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

4 UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

a comunidade acadêmica estabelecesse investigações e centros de informação e documentação, visando garantir que

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].⁵

Em 1994, foi publicada no Brasil a *Política Nacional de Educação Especial*⁶. Buscando uma integração aos alunos ditos normais e reafirmando os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política acabou por não promover qualquer reformulação das práticas educacionais, deixando a educação desses alunos à educação especial.

Em 1996, com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou estabelecido em seu artigo 59 que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].⁷

5 UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2011.

6 Responsável pelo desenvolvimento do primeiro texto a que fizemos referência, que busca avaliar as políticas implantadas.

7 BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

Outros decretos e resoluções complementaram as leis de inclusão e estabeleceram mudanças nas diretrizes e políticas educacionais, versando sobre as necessidades de adequação dos sistemas de ensino e seus profissionais para que a inclusão fosse realmente efetiva. Baseavam-se no tratamento diferenciado dispensado a estas pessoas, até que a Convenção da Guatemala (1999), que definiu o que entendia por deficiência e discriminação⁸, influenciou diretamente as políticas de inclusão ao anunciar os direitos à igualdade e a liberdades fundamentais para todas as pessoas portadoras de deficiência. Organizada inicialmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum em instituições especializadas, escolas ou classes especiais e fundamentada por conceitos de normalidade e anormalidade, as práticas escolares para pessoas com deficiência acabaram por se modificar.

A inclusão no Colégio de Aplicação e a Universidade

Segundo Mariza Campos⁹, data de 1982 o ingresso no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) do primeiro dos cinco alunos com necessidades especiais que lá estudaram durante toda a década de 1980. Eles entraram na primeira série do antigo 1º Grau. Três projetos foram aplicados no colégio durante essa década: um para crianças bem dotadas e talentosas, um para realimentação do processo de alfabetização e um para crianças com dificuldades de

8 ONU. *Convenção da Guatemala*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

9 CAMPOS, Mariza Konradt de. O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088163.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

aprendizagem. Este último, reelaborado ao longo das décadas, tornou-se atividade regular no Colégio.

Segundo a autora, dessas cinco crianças com necessidades especiais daquela década, dois não concluíram sequer a primeira série, um frequentou até a sétima e outro até a oitava. Eles reprovaram e foram transferidos ou jubilados¹⁰. Apenas um conseguiu concluir o Ensino Médio. Campos afirma que não há informações sobre esses alunos serem atendidos pelos projetos desenvolvidos pelo Colégio.

Em 1986, no entanto, foi criado na UFSC o Núcleo de Estudos em Educação Especial do CED, depois chamado Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND), fomentando a discussão sobre a educação e o atendimento de pessoas com necessidades especiais e que

[...] constituiu-se como um centro de referência na UFSC nas áreas de desenvolvimento humano e Educação especial, promovendo palestras, cursos, oficinas, seminários e outras atividades dirigidas à comunidade, em especial aos educadores das redes públicas de ensino, visando a promover discussões e capacitação na área da educação inclusiva. Nos últimos anos, no entanto, o NUCLEIND vinha funcionando de forma precária, pois muitas das atividades ali desenvolvidas foram canceladas devido à falta de profissionais. Houve a transferência de professores e funcionários do Núcleo para outros setores, e alguns se aposentaram, não sendo alocados substitutos para os cargos vagos. No início de 2008, o prédio do NUCLEIND, após perícia técnica, foi interditado devido às precárias condições em que se encontrava, e o Núcleo foi desativado [...]¹¹.

O NUCLEIND ajudou a equipe pedagógica do Colégio de Aplicação a desenvolver, em 2002, o Projeto de Pesquisa e Extensão *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, que objetivava desenvolver políticas de educação inclusiva por meio de diferentes intervenções pedagógicas, capacitação do corpo docente e da equipe pedagógica

10 Os alunos eram jubilados após 2 anos de reprovação. Para tal, ver: Campos, *op. cit.*, p. 55.

11 Campos, *op. cit.*, p. 76-77.

do Colégio e acompanhamento das crianças por profissionais especializados. Seu texto tinha como pressupostos legais documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996, dentre outros. Segundo Campos (2008, p. 115) após o início do projeto, uma professora de Educação Especial foi contratada em caráter temporário, mas saiu após o vencimento de seu contrato e, até 2007, nenhum outro profissional havia sido posto em seu lugar. Em novembro de 2004, buscando se adequar à obrigatoriedade de reservar 5% de suas vagas para crianças com necessidades especiais, o Colégio transformou o Projeto em ação permanente. O resumo do projeto aplicado atualmente pode ser visualizado no *site* do Colégio, que o intitula apenas como Educação Inclusiva¹².

Desenvolvendo sua pesquisa durante o ano de 2008, o mesmo ano de fechamento do NUCLEIND, Campos apontou ser o C.A. o núcleo da UFSC com o maior número de alunos com diferentes diagnósticos de deficiência. Cabe ressaltar que outros projetos de inclusão foram e vêm sendo desenvolvidos na Universidade, mas por serem ações fragmentadas em diferentes projetos e não contarem com efetivo apoio institucional para serem ampliados a todo o campus, não garantem a permanência com qualidade de todos os alunos com necessidades especiais da Universidade. Em relação ao Colégio de Aplicação, é essencial destacar o papel fundamental desempenhado pelos bolsistas que acompanham diariamente as crianças com necessidades especiais dentro e fora das salas de aula, realizando tarefas que deveriam ser feitas por profissionais especializados.

Ainda segundo Campos (2008, p. 81), desde 2001 são registrados os diagnósticos das crianças e, até 2007, trinta e oito crianças apresentavam deficiências como autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, deficiência física, deficiência auditiva, dislexia, deficiências múltiplas, distrofia muscular, mielomeningocele/hidrocefalia, déficit de atenção, hiperatividade e paralisia cerebral.

12 Colégio de Aplicação – UFSC. Disponível em: <<http://ca.ufsc.br/ca/projetos/>>. Acesso em: 21 set. 2011.

É sobre a experiência de estagiar em uma sala com uma aluna de inclusão portadora de Síndrome de Down que gostaríamos de tecer algumas considerações.

A sala de aula: interação ou exclusão?

A turma na qual desenvolvemos nosso projeto de estágio em História foi uma quinta série do Colégio de Aplicação da UFSC, composta de 24 crianças.

Durante nossa fase de observação, no primeiro semestre de 2011, aplicamos um questionário que visava traçar um breve perfil social, cultural e econômico das crianças. A idade da maioria variava entre 10 e 11 anos, 2 crianças de 12 anos, uma de 13, uma de 15 e a outra, aluna de inclusão que aqui chamaremos de Susana¹³, de 16 anos. A partir da análise do questionário, descobrimos que as origens sociais e econômicas das crianças eram diversificadas, mas que havia certa padronização quanto a seus gostos e práticas culturais, como filmes e programas de televisão prediletos, leituras, número de horas de utilização da *internet* como meio de comunicação via redes sociais ou para ver filmes e ouvir músicas.

Pudemos perceber, ainda em observação, que a maioria das crianças tinha muito interesse em participar de atividades que envolvessem discussões e leituras, principalmente quando eram elas as responsáveis por ler ou falar, dar sua opinião ou contribuição ao que estava sendo discutido nas aulas de História. Susana apresenta um perfil um pouco diverso. Quando pedia para falar, durante as aulas da professora regente, em geral se referia a algum assunto que não dizia respeito à aula que estava sendo ministrada, como em uma ocasião em que levou um CD para pedir que fosse tocado ou em ocasiões em que pedia a palavra para falar sobre as crianças por quem tinha especial afeto. Com

13 Os nomes de todas as crianças aqui apresentados foram alterados para preservar suas privacidades.

extrema delicadeza e simpatia, a professora escutava e logo em seguida pedia para conversarem depois da aula, para retomar os assuntos que estava trabalhando.

Durante nosso período de estágio, que durou da segunda semana de agosto até a primeira semana de outubro de 2011, situações semelhantes aconteceram. Nossa proposta inicial era trabalhar com as crianças as noções de cultura e diversidade cultural presente na sociedade brasileira, tendo por base seis temas (tradição escrita e tradição oral, religiões, diferentes formas de lidar com o tempo, diferentes formas de brincar, música e dança e diferentes organizações familiares), buscando conhecer as representações¹⁴ das crianças sobre os temas e descobrir se, após nossas intervenções, alguma modificação ocorreria. Tivemos por inimiga, entretanto, nossa inexperiência quanto à administração do tempo que deveríamos levar para cada conteúdo, pois achávamos que a cada semana trabalharíamos um novo tema. Abandonado o projeto inicial, focamos nos temas de cultura (incluindo a diferenciação entre material e imaterial), diversidade cultural brasileira, tradições escrita e oral, religiões e diferentes formas de lidar com o tempo. Por duas vezes, nas oito semanas que ministramos aulas, Susana pediu a palavra para nos mostrar algo. A primeira, um CD da banda *Restart*; a segunda, para mostrar uma foto de família.

As contribuições de Susana em outras ocasiões, entretanto, mostraram que ela estava acompanhando as discussões. Durante a primeira semana de estágio, ao realizarmos a atividade diagnóstica¹⁵, por exemplo, que continha uma frase (que as crianças

14 Representações entendidas como trabalho psíquico de mediação entre o indivíduo e a sociedade, construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados, recriando nesse processo tanto o meio quanto o próprio sujeito. Para tal, ver: SIMAN, Lana M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

15 Procedimento metodológico proposto por Barca (2004), que envolve o levantamento das ideias iniciais das crianças para desenvolver questões orientadoras sobre os assuntos abordados que estimulem o desenvolvimento da interpretação histórica das crianças. Para tal, ver: BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In:

deveriam concordar ou discordar e explicar sua opinião) sobre a cultura brasileira ser apenas uma cópia dos padrões culturais europeus e estadunidenses, Susana pediu a palavra para falar que existia nos Estados Unidos a Casa Branca. Ela associou o que estávamos discutindo a conhecimentos prévios¹⁶ que tinha sobre esse prédio, que representa o poder político daquele país. Em outra situação, ao realizarmos uma atividade em que as crianças deveriam localizar diferentes práticas culturais em nosso país, como capoeira, carnaval, festas populares ou a ação de acender velas, Susana pediu a palavra para falar sobre a Fórmula 1, que pudemos aproveitar como exemplo de prática cultural, apesar de não estar entre aquelas que elencamos para exemplificar o assunto.

Em outras ocasiões, entretanto, Susana pedia a palavra para falar sobre assuntos diferentes, como para perguntar o motivo de colocarmos no material que produzíamos para levar para a sala o ano de 2011 (ela afirmava que deveríamos colocar 2012 – não há como afirmar se sua insistência em relação a isso foi influenciada por algum dos programas de televisão que anunciam catástrofes para esse ano, mas é uma possibilidade¹⁷) ou sobre conteúdos de outras disciplinas. Por apresentar certa dificuldade para falar, Susana costumava demorar a explicar o que queria dizer, o que acabava por gerar comportamentos hostis por parte de algumas das outras crianças, como pudemos observar em Juvenal, que logo começava a falar ao mesmo tempo visando interrompê-la

BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

16 Segundo Siman (2005, p. 351), conhecimentos prévios são um conjunto de ideias e modos de pensar ou raciocinar socialmente construídos.

17 Schmidt (2009, p. 28) aponta, ao comentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que os convívios social e familiar, festejos e meios de comunicação são formas de acesso ao conhecimento histórico. Nesse caso específico, há a paradoxal situação de estarmos falando de um pretensão conhecimento sobre o futuro que vem sendo divulgado e, ao sê-lo, torna-se uma espécie de conhecimento histórico do tempo presente, mesmo sem ter ocorrido, por se tratar de um ano futuro (2012). Para tal, ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.

ou a imitava ironicamente; ou ainda Lucrécia, aluna exemplar que certa vez alterou um pouco a voz e a interrompeu para dizer que aquela era a aula de História e que ela nos deixasse continuar a explicação.

Foi interessante perceber que sua participação em aula variava de acordo com o bolsista que a acompanhava. Durante nossa observação e ao longo do estágio, contabilizamos 5 bolsistas diferentes para acompanhá-la.¹⁸ Quando havia maior afinidade entre o bolsista e Susana, percebemos que ela pedia a palavra para assuntos mais pessoais (o que pode ser uma coincidência ou não), mesmo que quem a acompanhasse pedisse que não o fizesse e prestasse atenção ao conteúdo. Já em outras ocasiões, como uma das atividades em grupo que realizamos sobre religiões, em que as crianças deveriam completar um quadro feito de cartolina com informações pesquisadas na sala de informática e em casa, Susana, que estava sem nenhum bolsista para acompanhá-la, preferiu ficar em sua cadeira e não participou em momento algum da atividade.

Em todas as atividades que propusemos para serem realizadas em grupo, tínhamos que escolher em qual ela seria colocada quando deixávamos a escolha para as crianças, mas quando escolhíamos não encontrávamos resistência por parte das outras crianças, pois tentávamos colocá-la em meio àquelas que ela declarara ter afeto. Todas as atividades que propusemos, fossem individuais ou em grupo, foram realizadas por Susana, mas sempre com a ajuda do bolsista responsável. Um deles nos alertou sobre a necessidade de ler vagarosamente, adaptar, interpretar da forma mais simples possível os textos e tarefas que estávamos propondo para que ela pudesse entender e responder o que perguntávamos.

18 Uma que a acompanhava quando estávamos em observação e que percebemos ter afinidade com Susana, outra apenas por uma tarde, por motivo de ausência da bolsista que a acompanhava diariamente, um rapaz por duas semanas e outras duas que estavam em sala, mas interagiam pouco com ela. De cursos diferentes, o que talvez possa ter influência sobre a maior ou menor interação com Susana, destacamos ser o C.A. um local privilegiado por, apesar de não ter pessoal especializado em cada sala de aula, poder contar com este acompanhamento diário de bolsistas.

Como avaliar?

De acordo com a metodologia adotada pela professora da turma, especificamente nessa turma de quinta série, provas eram evitadas, e a atribuição de notas se dava por meio de atividades escritas, trabalhos realizados em sala ou em casa e desenhos feitos durante o decorrer do horário de aula. Adotamos esse tipo de avaliação, propondo ao longo do estágio produções escritas, desenhos e pesquisas. Recolhemos parte do material e digitalizamos para nos servir de base para análise e desenvolvimento de nossos artigos. Após serem digitalizados, os materiais podiam ser devolvidos às crianças com as notas atribuídas.

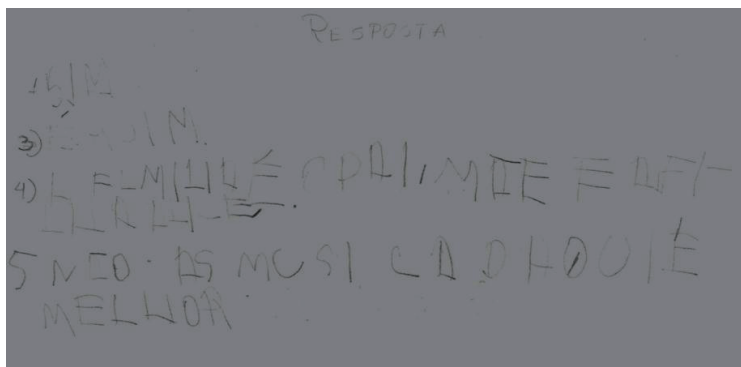
Para essa atribuição de notas, utilizamos critérios como trabalho colaborativo (individual e em grupo), participação ativa em debates e durante leituras feitas em sala, elaboração das respostas e socialização dos trabalhos propostos, além das respostas individuais às atividades que, mesmo de caráter opinativo, como foram algumas, requeriam que as crianças desenvolvessem suas ideias e explicassem o que sabiam sobre determinado assunto. Outro fator importante para atribuírmos as notas foi o comportamento em sala.

Visto que aspectos comportamentais e participação seriam essenciais para a nota atribuída, a maior dificuldade encontrada durante nosso estágio referiu-se a como avaliar as crianças, que nota atribuir para aquelas como Geraldo que, terminando com presteza e competência todas as atividades propostas (o que o faria merecer nota máxima), entregava-se a conversas e passeios pela sala que impediam as outras crianças de terminar suas atividades. Não nos deteremos nesses interessantes casos, mas em um exemplo das dificuldades encontradas para avaliar Susana.

Ao realizarmos a primeira atividade em sala, uma oficina investigativa, explicamos para as crianças que ela valeria nota não pelas opiniões que eram dadas, mas por terem escrito ou não sobre o que estava sendo perguntado, se haviam argumentado contra ou a favor do que estava exposto. Como o que nos interessava

era saber o que achavam as crianças sobre os assuntos que desenvolveríamos durante o estágio, pedimos que escrevessem uma média de cinco linhas para cada frase (eram no total 5 questões, sobre temas como ausência de escrita e religião, cultura e configurações familiares). Estabelecemos 3 padrões para comentar essa atividade, antes de sua devolução para as crianças: para as que responderam todas as perguntas, atribuímos “Ótimo, você deu suas opiniões” (equivalente a 10); para aquelas que escreveram menos, atribuímos “Bom, poderia ter escrito mais” (equivalente a 8); finalmente, para aquelas que deixaram de responder a uma ou mais das questões propostas e escreveram pouco, atribuímos “Regular, você não deu muitas opiniões” (equivalente a 7). As notas diminuía conforme o desenvolvimento das respostas ou a ausência de alguma delas. No caso de Susana, suas respostas foram curtas e ela só conseguiu desenvolver em poucas linhas, após o auxílio da bolsista, duas das respostas, como ilustramos a seguir:

Figura 1: Respostas de Susana para atividade realizada em 09 de agosto de 2011.



Fonte: Acervo pessoal.

Em outra atividade, proposta pouco mais de um mês depois, percebemos que Susana não quis ou não conseguiu responder as questões propostas:

Figura 2: Respostas de Susana para atividade realizada em 13 de setembro de 2011.

1. A que religião você pertence?

NÃO

2. Quais religiões conhece?

NÃO SEI

3. Você acha que uma religião pode ser mais importante que a outra? Justifique sua resposta.

NÃO

4. Que outra religião você gostaria de praticar além do seu?

NENHUMA

5. Você acha importante uma pessoa ter religião? Porquê?

NÃO SEI

6. O que você acha de uma pessoa que não tem religião? Justifique?

NÃO PRECISA

Fonte: Acervo pessoal

Pedimos então auxílio à professora regente da turma, pois não sabíamos como avaliar essas atividades. Sua resposta foi que ela tentava avaliar considerando o que gostaria de atingir a partir do grau de compreensão de Susana. Levando em consideração o comentário da professora e já cientes da necessidade dela de que alguém traduzisse as atividades para uma linguagem mais simples para ela poder responder, atribuímos “Bom” a sua primeira atividade e desconsideramos atribuir notas para a segunda,

utilizando apenas como material para pesquisa. Não deixamos, entretanto, de nos perguntar: será que fomos injustos com ela? Ou com as outras crianças? Como avaliar, a partir de que métodos, que procedimentos?

Uma resposta a esses questionamentos foi atribuir as notas levando em consideração o comportamento em sala e a participação durante as atividades propostas¹⁹, além de conferirmos pontos a tarefas que passávamos para casa, que verificamos nos cadernos – quem havia feito todas, ganhava 2 pontos a mais em sua nota de participação, como foi o caso de Susana.

Estaríamos avaliando de forma correta o desempenho de Susana?

Palavras finais

Não pretendemos, com este trabalho, dar respostas a como trabalhar em sala de aula com uma criança de inclusão: na realidade, ao final de nosso estágio pudemos formular mais questionamentos que respostas.

Constatamos, no entanto, que há um imenso abismo entre as legislações inclusivas e as práticas cotidianas em sala de aula. Não contamos durante a graduação, por exemplo, com aportes teóricos ou práticas que nos proporcionem bases suficientemente sólidas para lidar com as crianças portadoras de necessidades especiais.

Vivenciamos situações paradoxais, pois ao mesmo tempo em que devemos incluir a criança e incentivá-la a participar ativamente como qualquer uma das crianças, afirmando e garantindo seu direito à igualdade, sabemos que não podemos tratá-la e avaliá-la como igual, visto que isso poderia colocar seu

19 Utilizamos, portanto, como critério de avaliação, o que Zabala (1998) chama de conteúdos atitudinais, facilitado por termos feito a observação da turma no primeiro semestre de 2011 e termos diversos apontamentos sobre os comportamentos das crianças em sala de aula. Para tal, ver: ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

desempenho escolar entre os piores e acabar por repetir as experiências anteriores vivenciadas no Colégio de Aplicação, como exposto, em que as crianças nem conseguiam terminar um ano completo de escolarização. Também não nos sentimos preparados para realizar atividades e produzir materiais diferenciados para essas crianças, já que isso implicaria conhecer suas reais capacidades cognitivas, o que permitiria estabelecer seus avanços, fato que dificulta tanto seu desempenho quanto nossa possibilidade de avaliação de seu real aproveitamento.

Além disso, percebemos que algumas práticas discriminatórias acontecem, mesmo que tentemos evitá-las – a inclusão pode, por vezes, ser excludente. Podemos até mesmo ser indiretamente responsáveis por essa exclusão, pois ao darmos a palavra a essas crianças durante a aula, por exemplo, provocamos reações de algumas outras crianças, que logo se impacientam. O que fazer? Como lidar com tais situações?

Os trabalhos em grupo são outra dificuldade. Como fazer as outras crianças trabalharem em grupo escolhendo a participação dessas crianças, sem precisar impor seu nome a um grupo?

Questões que deixamos em aberto, por hora.

Referências

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

CAMPOS, Mariza Konrad de. *O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088163.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

Colégio de Aplicação – UFSC. Disponível em: <<http://ca.ufsc.br/ca/projetos/>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ONU. *Convenção da Guatemala*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

Portal Educação. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/1284/constituicao-federal-de-1988-educacao-especial>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.

SIMAN, Lana M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.